

## JEUX DE LANGAGE ET CONTEXTE RICHE DANS L'ESPACE PEDAGOGIQUE

Un exemple de définition collective des conditions de la signification.<sup>1</sup>

Sébastien PESCE – CREF Paris X-Nanterre

---

Ce texte s'appuie sur l'observation d'un internat scolaire, l'Ecole Expérimentale<sup>2</sup> (EE). Je cherche à montrer comment le collectif, constitué des usagers et des enseignants, manipule des « contextes », « cadres » ou « situations » considérés comme ressources de l'action collective. Je m'appuie sur les modèles développés par E.T. HALL et E. GOFFMAN, respectivement sur les notions de « contexte riche » et sur les « cadres de l'expérience ». Ma thèse est la suivante : le contexte n'est pas une donnée exogène dont le collectif doit prendre acte pour s'y plier, mais une production collective en partie consciente. Cette production est rendue possible par un ensemble de procédures reconnues dans l'Institution. Deux formes d'intervention sur le cadre se superposent : l'une est visible et volontaire, l'autre pas.

Les théories subjectivistes, au sens de Habermas, ont porté un coup fatal aux représentations purement codiques du langage et à la vision traditionnelle du contexte. Ce dernier n'est plus pensé comme une scène contraignante sur laquelle l'acteur social doit se situer et donner la réplique. G.H. MEAD a joué là un rôle fondateur en proposant une analyse systématique du « milieu ». Il décrit un acteur social qui, en portant une attention sélective à son environnement, le produit. La parole, et avant elle les « symbolic gestures », jouent un rôle déterminant dans cette production, en ce sens que « la symbolisation constitue des objets qui n'existaient pas auparavant, et qui ne peuvent exister que dans le contexte de la relation sociale où elle se produit » (MEAD, 1932 : 66). Voilà une version radicale de la « définition de la situation », comme production de celle-ci. Cette notion reste présente dans les théories interactionniste et constructiviste. Pour Blumer (1969) les objets qui constituent l'environnement des « membres » sont produits dans l'interaction, et chargés de significations selon un processus d'« indication ». Pour BIRDWHISTELL<sup>3</sup>, la définition de la situation consiste pour l'acteur à identifier les normes et codes en jeu dans un contexte donné (codes présumés déjà présents) pour y jouer le rôle qui paraît le mieux convenir. Chez GOFFMAN<sup>4</sup> enfin, cette définition est généralement supposée (plutôt qu'inventée par le sujet) puis confirmée.

Si je cite ainsi les notions de contexte, de cadre et de situation, ça n'est en aucun cas en supposant que ces dernières se recouvrent : il s'agit de « genres proches », de notions qui s'éclairent mutuellement. Je donnerai par petites touches des éléments de définition. Notons seulement que parole et situation interagissent pour se définir mutuellement. Parler c'est manipuler des significations déterminantes des objets qui constituent le contexte de l'interaction, tandis que les significations en jeu dans un tel contexte déterminent ce qui peut être dit ou interprété par les acteurs sociaux.

---

<sup>1</sup> publié in BERNARD J. (dir), *La Parole en sociologie, recherches et débats*. Poitiers : ICOTEM. pp. 125-140.

<sup>2</sup> Le nom réel de l'Institution dont je parle ici est dissimulé derrière cette appellation, que j'emprunte à un travail mené par d'autres chercheurs sur ce projet pédagogique. Pour de plus amples informations sur le projet de la dite « EE », voir VULBEAU et PAIN (2003 : 79-83 ; 121-133).

<sup>3</sup> cité par WINKIN (1996 : 81-82)

<sup>4</sup> GOFFMAN (1974 : 9)

## Présentation de la recherche

### Le terrain et la méthode

L'Ecole Expérimentale est un internat qui accueille une quarantaine d'enfants, âgés de 6 à 16 ans. Une dizaine d'adultes prennent en charge l'enseignement, les activités sportives et culturelles, la gestion de l'établissement. Ce projet coopératif suppose un investissement fort des enfants dans la définition des modes de fonctionnement et des règlements de l'Institution. De nombreuses réunions sont le support de ce travail.

Inspiré par le courant de la Pédagogie Institutionnelle<sup>5</sup>, le projet repose sur la création, la transmission, la transformation d'« institutions », pensées comme des médiations entre les individus, le groupe, la Loi. Chaque réunion répond à cette définition, mais il existe d'autres institutions. A titre d'exemple le système des « ceintures », sur le modèle du judo, permet de marquer la progression de chacun. Les enfants passent d'une ceinture claire à une plus foncée : lorsqu'ils pensent avoir les compétences requises par la ceinture suivante, ils font une demande au groupe qui, par un vote, la leur attribue ou non. Il s'agit là d'un système symbolique formel qui permet à chaque individu et au collectif d'exprimer dans un langage commun la progression de chacun et son positionnement dans l'Institution. Selon sa ceinture, un enfant voit ses droits et ses devoirs évoluer.

Par ailleurs des responsabilités, statuts, règles, sont définis et questionnés dans des espaces formels de négociation et de décision : la réunion des verts et bleus le lundi ; la réunion de chambres le jeudi, etc. Chacun de ces espaces de parole constitue une « situation », déterminée par des fonctions, des procédures, des conditions spatiales et temporelles. Il s'agit là d'un ensemble de contextes particuliers, et c'est de ces contextes que je propose l'analyse.

La recherche en cours mêle plusieurs approches méthodologiques. A une observation ethnographique s'ajoute l'analyse fine d'interactions verbales filmées lors de réunions formelles. Des entretiens semi-directifs s'attachent à enquêter sur la manière dont les significations s'élaborent et circulent au sein du collectif. Il y a là un évident choix de focale, excluant en partie les échanges informels ou le bavardage. L'un des traits de cette approche est d'analyser des « cadres » qui recouvrent ceux envisagés par les acteurs : le découpage opéré par la recherche correspond au « découpage spontané qu'opèrent les individus enquêtés »<sup>6</sup>.

Ces choix ont pour vocation de répondre aux questions suivantes : selon quels mécanismes les « choses » (mots ou objets notamment) en viennent à signifier quelque chose pour quelqu'un (en l'occurrence un individu ou un collectif) ? Comment contexte et interactions langagières participent de cette production de significations ?

---

<sup>5</sup> voir Oury et Vasquez (1967).

<sup>6</sup> (GOFFMAN, 1974 : 19)

## Vers une définition du contexte

### Les modèles de HALL et de GOFFMAN

E.T. HALL s'appuie sur les notions de codes restreint et élaboré pensés par B. BERNSTEIN<sup>7</sup> : le locuteur choisit, dans le cas du code élaboré, des significations parmi de nombreuses disponibles. Dans le cas du code restreint, le locuteur dispose de moins de choix. Le code élaboré donne naissance au « contexte riche » chez HALL.

Ainsi E.T. HALL décrit une scène de village dans laquelle les observateurs devinent aisément les projets de leur voisin en le voyant passer dans la rue<sup>8</sup>. Voilà ébauchée la notion de contexte riche : les interactants évoluent dans un environnement d'interconnaissance et s'accordent sur nombre des significations qu'ils attribuent aux éléments constitutifs du milieu. Le moindre geste, la moindre parole, sont hautement signifiants : la communication à contexte riche est pour cette raison « économique, rapide, efficace et satisfaisante (...) »<sup>9</sup>. Une même société navigue sans cesse entre situations à contextes riche et pauvre. Il s'agit pour le chercheur d'identifier les modèles constitutifs de cette « culture cachée » qui guide notre perception du monde et nos interprétations.

Dans *Les Cadres de l'expérience* GOFFMAN analyse la manière dont un individu parvient ou non à définir la situation. Aborder une situation, un cadre particulier, c'est poser la question « que se passe-t-il en ce moment ? ». Si le cadre est un schème mental, il est aussi défini par des prémisses organisationnelles, et c'est cela que GOFFMAN<sup>10</sup> nomme le cadre : il est déterminé par « des principes d'organisation qui structurent les événements (...) et notre propre engagement subjectif »<sup>11</sup>. Le cadre d'une représentation théâtrale tient autant au lever de rideaux qu'au statut que cette représentation a dans une culture donnée et à la manière dont nous la percevons comme isolée du flux des événements. Un groupe social évolue donc dans divers cadres constitutifs de sa culture<sup>12</sup>. Ils orientent sa perception du monde. Dans tout cadre d'activité (une conversation informelle, un débat politique, une partie d'Échecs) un certain nombre de données sont à la disposition des interactants et des observateurs, et leur indiquent ce qui est en train de se passer<sup>13</sup>.

Une activité cadrée prend place entre des parenthèses : elles indiquent le genre d'activité qui a lieu et donnent des précisions sur le type d'interprétation qu'il faudra privilégier. Elles apportent des précisions sur les rôles pris par les personnes. On peut indiquer, au moyens de « conventions de phasage », que l'on va prendre un certain rôle : « je vais maintenant te parler en tant que père » ; « c'est l'ami qui te parle ». De même le clap indique que c'est au personnage, et non plus à l'acteur, qu'il faut attribuer les répliques qui viennent. Il est entendu en Pédagogie institutionnelle que celui qui intervient devant le collectif doit dire « d'où il parle » afin que le statut de sa parole soit clarifié. Voici un type de cadrage spécifique à ce courant.

---

<sup>7</sup> BERNSTEIN (1964)

<sup>8</sup> HALL (1959 : 53)

<sup>9</sup> HALL (1976 : 101)

<sup>10</sup> GOFFMAN (1974 : 242)

<sup>11</sup> GOFFMAN (1974 : 19)

<sup>12</sup> GOFFMAN (1974 : 36)

<sup>13</sup> GOFFMAN (1974 : 16)

## Définition du contexte comme cadre d'une activité

Voici les idées principales que je retiens de ce qui précède : il existe des contextes riches au sein desquels un collectif dispose d'un large éventail de significations partagées par les membres ; la richesse et la dimension dynamique d'un contexte riche nécessite que l'origine des significations ne soit pas perdue, que les acteurs du collectif conservent une certaine conscience de la manière dont ces significations se sont échafaudées ; la quantité et la qualité des significations en jeu dépend d'un apprentissage : prendre place dans une situation à contexte riche, c'est se voir transmettre un ensemble de significations.

Par contexte j'entends une situation cadrée, isolée du flux des événements par des parenthèses. On pourrait parler d'une situation type. Par ailleurs tout ce qui est perçu par le collectif ou l'un de ses membres comme déterminant de l'activité cadrée en question doit être accepté comme un élément du contexte, qu'il s'agisse là d'objets physiques, sociaux ou abstraits.

## **Produire des « cadres », transmettre une compétence culturelle**

### Enjeux et échecs du cadrage

L'EE subit, comme n'importe quelle autre Institution, les contraintes des activités cadrées. Tout professeur doit s'assurer que ses élèves partagent *grosso modo* son avis sur la fonction d'une heure de classe et sa place dans l'emploi du temps hebdomadaire. Dans tous les cas, pour que l'activité cadrée réussisse, il faut que chacun ait procédé à une définition juste de la situation. Si de manière générale la définition de la situation ne pose pas de problème, les « ruptures de cadre » restent possibles. Il nous arrive de devoir lever des ambiguïtés : définir la situation c'est toujours, dans une certaine mesure, lever un doute, aussi léger et provisoire soit-il.

L'enjeu est fondamental d'une telle désambiguïsation : il s'agit pour les interactants de définir le « sens de l'événement ». Si le cadrage échoue, c'est l'activité entière qui risque d'échouer : « prononcer une phrase, c'est impliquer tout un langage et tenter implicitement d'en importer l'usage »<sup>14</sup>. L'enjeu est le même pour l'interactant et le chercheur : le cadrage détermine le langage approprié, et détermine la manière dont il faut entendre l'usage que font les autres interactants de ce langage. Mais l'enjeu ne réside pas uniquement dans la justesse des interprétations. La question se pose aussi en termes d'action ; dans bien des cas, l'EE s'attache à créer des situations ayant une dimension performative : créer de nouveaux statuts, nommer des responsables, mettre en branle un projet. Elle vise alors la performance d'énoncés qui en eux-mêmes font acte, au sens d'AUSTIN (1962). En ce sens l'action entière engagée par de tels cadres dépend du sens accordé par les individus aux termes en jeu.

### La reconnaissance de l'importance du cadre par les tenants de l'Institution

L'Institution a donc pour but de favoriser un rapport adéquat des membres à la situation. Il faut « épurer les cadres », permettre à tous les participants d'entretenir un rapport juste à la situation. Dans le cadre de l'Institution scolaire, les situations, en tant qu'elles sont des situations « types », sont amenées à se répéter régulièrement. On peut éviter d'avoir à chaque fois à reconstruire une définition de la situation. La stratégie consiste alors à travailler à l'élaboration de définitions de situations qui seront pérennes. Chaque parenthèse ouvrant une activité cadrée impliquera pour chacun des acteurs l'adhésion à une certaine définition de la

---

<sup>14</sup> GOFFMAN (1974 : 302)

situation, prévue en amont, en conservant la souplesse nécessaire à la survie de l'institution en question.

L'EE poursuit deux démarches: transmettre une compétence culturelle qui permet aux usagers de trouver leur place dans les activités cadrées, travailler à la « programmation »<sup>15</sup> ; produire ou aménager des contextes nouveaux, répondant par ce moyen à des besoins inédits. Par ailleurs à la frontière de ces deux démarches apparaît un autre processus : il existe une forme secondaire de production du contexte, accidentelle ou non consciente, née de l'interaction entre les deux premières formes.

### La question de la programmation

Chaque activité cadrée dont nous avons parlé regorge de formules elliptiques, dont les acteurs connaissent le sens. Lors de la séance des « conflits », un enfant critiqué par un autre finit généralement par dire : « je suis d'accord, je veux bien lui payer un pot ». Le pot en question, une réparation, s'inscrit dans une machinerie complexe. Lorsque l'adulte conclut « Bien, untel paye un pot », chacun comprend ce qui est en train de se passer ici. Parce qu'il maîtrise les règles de cette activité cadrée, chacun a pu inscrire avant la réunion, dans le carnet prévu à cet effet, son « conflit ». Il s'agit là de la situation de « programmation » la plus classique : l'activité cadrée existe sous cette forme depuis une trentaine d'années, et chaque enfant qui arrive dans l'école apprend comment elle fonctionne. HALL évoque une nécessaire programmation des membres d'un groupe. A.E. SCHEFLEN décrit ces « programmes » que nous utilisons dans des contextes spécifiques<sup>16</sup>.

L'EE choisit une stratégie qui lui est propre pour assurer cette transmission des règles du jeu institutionnel, cette programmation. Chaque nouvel élève est accueilli par un(e) plus ancien(e), qui devient son parrain ou sa marraine. Ces derniers sont chargés de transmettre aux nouveaux les règles locales, celles notamment concernant les situations types : comment demander une nouvelle ceinture, comment écrire un conflit dans le carnet etc. Or chacun, même s'il partage globalement l'avis des autres sur les procédures essentielles, a sa propre vision des institutions : si je râle contre quelqu'un, je vais récupérer de l'argent ; si je râle, il ne m'embêtera plus ; si je râle, ça ne servira à rien etc. La « programmation » ne prend en aucun cas la forme d'une transmission figée et univoque. Nous évoluons là dans des situations à contexte riche. Les significations sont nombreuses, et de ce fait un accord unanime est impossible. Chacun conserve ses propres interprétations ou en développe de nouvelles.

Parallèlement à ce mode de transmission entre enfants, adultes et enfants rappellent régulièrement l'origine des institutions : comment sont nés les conflits, d'où vient le sable qui coule dans le sablier qui sert à la « minute de silence ». Les significations en jeu dans chaque contexte sont définies à plusieurs niveaux<sup>17</sup>. Les significations restent floues, l'usage des cadres et les comportements au sein des activités cadrées reposent sur des ressorts qui varient d'un individu à l'autre et d'une période à l'autre de la vie de l'institution. Plus le contexte est riche, plus les significations disponibles sont nombreuses, plus les nuances sont possibles, plus il est facile pour les acteurs de transformer le cadre et l'éventail des significations en jeu.

---

<sup>15</sup> Je continue volontairement à employer le terme de programmation, bien que ses airs béhavioristes puissent étonner. Rappelons qu'il s'agit de la transmission d'une compétence communicationnelle, d'autre part d'une transmission qui laisse place à un travail actif d'adaptation de la part du sujet.

<sup>16</sup> SCHEFLEN (1981 : 145s)

<sup>17</sup> Peter LANTZ (1996) analyse ce dialogue entre symbolisme individuel et symbolisme collectif.

Plus le contexte est riche, plus l'activité de régulation se transforme en activité de production du cadre.

## **Action visible et invisible sur le cadre : stratégies croisées**

Je décrirai maintenant certains des mécanismes en jeu dans la définition des cadres et leur aménagement. Certaines de ces procédures relèvent d'une action volontaire, d'autres pas. Certains sont visibles et revendiqués, d'autres paraissent en partie accidentelles.

### Définir des lieux, des moments, des personnes

Les tenants de l'Institution revendiquent que le cadre détermine largement la fonction et le sens d'une activité et de la parole qui y prend place. Cette conviction incite les acteurs à le prendre en compte en programmant certaines activités. Ainsi une sanction symbolique, « l'avertissement à la ceinture », vise à signifier à un enfant que son comportement dans l'école pose problème. Progressivement un adulte a été désigné comme étant le responsable de telles annonces. Cette micro-activité, annoncer un avertissement, est bien une activité cadrée, marquée par des parenthèses. On considère que le choix de la personne qui endosse ce rôle (informer de cette sanction) est déterminant du sens qui sera perçu : « si c'est toujours le même et que les enfants le savent, alors c'est plus neutre, on sait qu'il ne sanctionne pas à titre personnel ». L'idée est présente chez GOFFMAN qu'« une formule personne-rôle donnée permettra de comprendre le type d'inscription de l'activité dans le cours des choses »<sup>18</sup>.

On considère que les rôles et les statuts sont constitutifs du cadre. Les individus interprètent à longueur de temps des propos en fonction du locuteur qui les propose. Selon GOFFMAN il y a toujours un enjeu à identifier qui est ce « je » qui s'adresse à nous<sup>19</sup> : l'énoncé n'a pas la même valeur selon les cas. A l'EE, la phrase « la réunion est terminée » n'a l'effet prévu de clore effectivement cette activité que prononcée par le Président de la réunion. Si un autre membre la prononce, personne ne sortira de la pièce.

### Multiplier et identifier les sujets de conscience

Produire des cadres, c'est donc définir des statuts et attribuer des fonctions. Une telle considération permet aussi aux tenants de l'Institution de mettre en jeu des « sujets de conscience » qui ne sont pas simplement un individu. Le sujet de conscience ne se recoupe pas toujours avec le locuteur<sup>20</sup>. Pour GOFFMAN<sup>21</sup> il s'agit du « responsable », qui peut prendre la forme, dans des communautés traditionnelles, de la sagesse populaire, lorsque l'on recourt par exemple à des dictons. A l'EE par exemple, lorsqu'un adulte annonce une sanction, le sujet de conscience est le collectif des adultes. On dit parfois, qu'on soit enfant ou adulte : « l'école n'est pas d'accord avec ça », ou « l'école a prévu que »... Voilà un sujet de conscience hors le groupe, à la fois le dépassant et constitué de l'ensemble de ses membres.

En ce sens, produire ou transformer des cadres, c'est créer des situations types, reconnues des usagers, dans lesquelles la parole de tel individu sera associée par tous à un certain sujet de conscience. C'est aussi prévoir des marqueurs conventionnels qui permettent d'identifier la fonction qui légitime la parole. C'est pour finir orchestrer des énoncés (des actes de langage)

---

<sup>18</sup> GOFFMAN (1974 : 263)

<sup>19</sup> GOFFMAN (1974 : 513)

<sup>20</sup> DUCROT (1984 : 172-173 ; 208). G. Genette parle de « centre de perspective ».

<sup>21</sup> GOFFMAN (1974 : 513)

dont les effets sont conventionnellement rendus possibles par certaines conditions : un lieu, un moment, un locuteur. De même que sur une scène, l'acteur devenant son personnage se voit investi de significations nouvelles, la personne dont le rôle a été codifié peut prendre en charge un discours dont la dimension est inédite.

### Laisser du jeu dans les structures

Le cadre, comme ensemble de prémisses organisationnelles, suppose généralement un déroulement. Produire un cadre, c'est s'interroger sur ces étapes, mais aussi s'interroger sur la manière dont elles seront mises en jeu : seront-elles respectées à la lettre, souffriront-elles des aménagements, des approximations ?

Je m'intéresse dans ce développement à des situations spécifiques, celles dans lesquelles une nouvelle institution est créée. Cela a été le cas à partir de 2002, avec la création du système des « substituts ». Il s'agissait, en l'absence d'enfants remplissant les conditions requises pour assumer certaines responsabilités (avoir la ceinture verte pour être responsable d'une chambre), de nommer des « substituts responsables ». L'équipe était consciente que cette nouvelle institution nécessiterait des cadres appropriés permettant d'identifier les candidats, d'entendre leurs propositions, de choisir les responsables, d'évaluer leur travail, de les conseiller etc. Mais l'institution étant nouvelle, ces cadres étaient inexistantes, et devaient être produits selon deux directions : lors de réunions d'adultes ; au cours même de leur mise en jeu. C'est là une originalité de l'EE.

Lors des premières réunions chargées de mettre en jeu cette institution, de très nombreuses notations indiquent des incertitudes quant au cadre: « c'est maintenant qu'on décide ? », « est-ce qu'on doit écrire qui est candidat ? », « je dis quoi, alors, je dis 'untel est substitut', c'est ça ? », « c'est l'arbitre ou c'est le président qui doit conclure ? », « c'est la réunion de chambre qui décide, ou c'est en grande réunion ? »<sup>22</sup>.

La réunion, cadre de l'activité de nommage des substituts, se voit attribuer une nouvelle fonction, celle de se produire elle-même comme cadre. Dans certains cas, cette fonction est prévue : « en réunion demain, on verra avec les enfants comment on nomme les substituts ». Dans d'autres cas, les mécanismes sont plus fins, et reposent notamment sur la capacité des acteurs à « laisser du jeu », à permettre qu'émergent des propositions ou des idées qui à première vue pourraient être jugées inopportunes. Autrement dit, au sein de la structure prévue de la séquence, des étapes connues, on accepte que surgissent de nouvelles étapes, provoquées par des interventions plus ou moins improvisées. Un enfant demande s'il remplit les conditions pour être candidat, et une séquence émerge ayant pour fonction de débattre de cette question, reléguant au second plan le cours prévu de l'activité cadrée.

GOFFMAN<sup>23</sup> explique qu'il y a dans toute activité cadrée un « foyer d'attention légitime » et un flux d'activité relié, tandis que d'autres flux se superposent au premier<sup>24</sup>. C'est ce qui se passe dans l'exemple du « candidat ». Dans un autre cas un adulte intervient en remettant en question l'activité en cours : « il faudrait demander d'abord au substitut lui-même ce qu'il pense de son travail ». Si la proposition est acceptée et reproduite, cette intervention hors cadre définira les étapes de l'activité cadrée. Un foyer d'attention légitime peut être relégué au

---

<sup>22</sup> Les citations sont selon les cas des paraphrases d'énoncés observés en situation, ou la transcription de situations filmées.

<sup>23</sup> GOFFMAN (1974 : 201)

<sup>24</sup> GOFFMAN (1974 : 209)

second plan par une activité secondaire qui est finalement mise au premier plan. Finalement, toutes les incertitudes sur le cadre sont l'occasion de commentaires hors cadre qui peuvent être repris et devenir le centre de l'activité en cours, qui se déplace pour prendre la définition suivante : une activité visant à déterminer le cadre.

La souplesse avec laquelle l'Institution manipule les cadres est déterminante du statut et des effets possibles de ces cadres. Il y a là une piste pour l'action et pour l'analyse : laisser les règles se constituer *as we go along*, pour reprendre l'expression de WITTGENSTEIN<sup>25</sup>, c'est créer des situations favorables à une production collective et négociée des situations : « Cela nous rappelle avec force que le cadrage n'introduit pas tant des restrictions quant à ce qui peut faire sens qu'il n'ouvre le champ des possibles »<sup>26</sup>. Ainsi ce choix volontaire de l'équipe enseignante, qui vise à la souplesse du cadre, permet certains phénomènes en partie accidentels : dans ces derniers exemples on aperçoit une action sur la définition du cadre qui n'a pas été voulue, mais qui cependant a été possible. Une telle action involontaire, invisible sur le cadre peut prendre d'autres formes.

### L'ajustement des significations

Les cadres d'activité considérés ici ayant des fonctions très spécifiques, ils supposent un vocabulaire qui leur est propre : en réunion, le vendredi, on parle de conflits, d'infractions. En réunion de chambre, on parle de responsables de chambres ou d'étage. Ces mots sont chargés de significations nombreuses, variées, et en constante évolution. Lorsqu'on organise un vote pour attribuer une ceinture à un enfant, le terme et la situation sont chargés de toute l'histoire de cette institution, des expériences personnelles, de l'histoire de ceux qui ont vécu un vote similaire et de l'actualité de ceux qui ont cette même ceinture. En quelques minutes sera transformé le statut d'un enfant, et lui seront confiées toutes les responsabilités associées à ce nouveau statut, elles-mêmes articulées à des dizaines de situations différentes de la vie de l'école. C'est bien une situation à contexte riche que nous décrivons ici.

Lorsqu'une nouvelle institution est créée, les doutes sont nombreux quant aux significations et aux réalités de terrain relatives à cette institution, puisque elle n'a pas encore été définie dans le détail. Des ambiguïtés existent, il y a des incertitudes quant aux prémisses organisationnelles du cadre. Pour prendre place dans l'activité cadrée concernée, chacun doit donc identifier les règles du jeu essentielles, mais aussi les sens des mots énoncés. Ces règles et ces significations n'étant pas établies, ce chacun va produire des interprétations, procéder à des inférences. Ses interventions dans la situation en question ont alors des effets sur la définition du cadre et des signifiants qu'il manipule à l'aveugle.

Par ailleurs, chaque individu peut être amené à expliciter certaines de ses conjectures, et ainsi provoquer le débat. C'est ce mécanisme général qui anime les dispositifs que je décris maintenant. Comme je l'ai annoncé plus haut, les adultes en charge de l'Institution tolèrent ces procédures de définition accidentelles, parce qu'ils sont conscients que toutes les situations incluant des effets performatifs, et toutes celles visant à la production d'institutions nouvelles reposent sur un élément invisible mais fondamental : la croyance. GOFFMAN<sup>27</sup> évoque cette question, et SEARLE<sup>28</sup> en fait l'un des déterminants clés d'une institution. Plus simplement encore, voilà l'une des prémisses de BLUMER : les gens agissent envers les

---

<sup>25</sup> WITTGENSTEIN (1945/1961 : 155-6 #83)

<sup>26</sup> GOFFMAN (1974 : 234)

<sup>27</sup> GOFFMAN (1974 : 292-293)

<sup>28</sup> SEARLE (1995 : 52)



choses en fonction des significations qu'ils leur attribuent. L'EE, pour cette raison notamment, prévoit un espace pour l'expression de telles significations et le débat à leur sujet.

### Effets de la modalisation linguistique

De la même manière qu'on peut prendre de la distance avec un cadre primaire en le modalisant, on peut prendre de la distance avec ses propres propositions en apportant des indications sur la manière dont il faut les entendre, en précisant leur statut ou l'état d'esprit qui est le nôtre au moment de l'énonciation : « je me demande si on n'a pas un souci avec... » ; « je suis sûr qu'il faut décider de... ». Ces phénomènes correspondent à une définition très classique de la modalisation en linguistique.

Dans les situations que j'ai observées, nombre de ces modalisations font référence, plus ou moins explicitement, au cadre : « je sais que vous allez trouver ça bizarre que je dise ça maintenant, mais je voudrais demander... » ; « je sais pas si j'ai le droit de dire ça mais... » ; « je ne sais pas trop si on pose la question maintenant où à la fin... »

Toutes ces notations interrogent le cadre et mettent en perspective le rapport des acteurs à celui-ci. Toutes sont l'occasion d'émettre des hypothèses sur le cadre, de donner des informations sur l'interprétation qu'ils en font, de mettre à l'épreuve la définition de situation à laquelle ils procèdent en permanence pour s'ajuster à cet environnement institutionnel.

De tels énoncés sont aussi déterminants du cours de l'activité. On retrouve ici les activités hors cadre évoquées plus haut. Ces remarques qui semblent d'abord appartenir au canal de régulation, selon l'expression de GOFFMAN, permettent souvent de faire émerger un nouveau *topic*. Le groupe se met à discuter de ce qu'on a le droit de dire ou pas, de ce qu'il trouve « bizarre » ou non, et du moment où il faudra poser la fameuse question. Tout cela s'ajoute à la définition du cadre en question.

Souvent aussi, cette modalisation, en plus d'accompagner un contenu, en crée un nouveau. A ce que je vais vous dire, s'ajoute cette information nouvelle : je doute de mon droit à proférer cette parole. En disant « vous allez trouver ça bizarre », je n'attends pas de réponse et je n'en obtiens généralement pas. Pourtant, si ma demande est traitée, si l'on répond sans broncher à ma question, alors j'en inférerai que mon doute n'avait pas lieu d'être : ce que j'ai dit n'est pas « bizarre » et chacun le reconnaît implicitement. La jurisprudence, en un sens, aura décrété que telle question a droit de cité ici. Les règles qui définissent le cadre, sans être forcément explicites, rendent possible l'énoncé ou la question dont la légitimité n'est plus en doute. Voici comment le contexte institutionnel est produit, par accident, selon des biais détournés.

### Le rôle du métalangage

Dans bien des cas, la parole est précisément utilisée par les usagers de l'Institution pour questionner le cadre de l'activité, et plus précisément pour travailler à la définition du jeu de langage qui est mis en œuvre parallèlement. La désignation des substituts, pour reprendre un exemple déjà donné, est associée progressivement à un nouveau jeu de langage qui vise ce nommage. Ce jeu de langage est déterminé par un ensemble de règles concernant le sens des mots, les tours de parole, de façon générale les procédures par lesquelles le collectif agit sur les objets sociaux qui animent son quotidien.

Les acteurs de l'Institution disposent d'un vocabulaire commun à l'ensemble des contextes spécifiques rencontrés dans l'institution : « président », « arbitre », « conclure », « donner la parole ». Tous ces termes sont relatifs aux procédures qui permettent de jouer les activités cadrées. Ces mots sont repris dans plusieurs espaces, et la transformation de leur signification dans l'une des activités peut avoir une influence sur l'usage qui en est fait dans un autre contexte. La naissance de nouvelles institutions sera souvent l'occasion de redéfinir ces éléments du langage qui permet au collectif de manipuler ses propres cadres.

De la même manière qu'un accord est supposé sur le sens des principaux termes de l'Institution (conflits, ceintures, pot) le sens de ces mots semble connu, tandis que des désaccords sont toujours possibles. En un mot, il existe un ajustement des signes propre au vocabulaire qui permet de décrire les activités cadrées, comme il existe un ajustement des signes utilisés au sein de ces activités cadrées.

## **Conclusion**

Les contextes particuliers que j'ai décrits et la parole qui y est associée ont pour trait essentiel d'être mis au service de l'action. Si les membres de l'Institution travaillent à la production volontaire de contextes spécifiques, et s'ils acceptent que l'indétermination de certaines structures permette aux usagers d'influer sur les cadres, c'est probablement dans l'idée que les activités cadrées en question sont en prise directe sur la réalité sociale. On ne peut pas dans ces situations se conduire à sa guise, parce que ces cadres sont ceux de la prise en charge de projets sociaux essentiels à la bonne marche de l'Institution.

Ces cadres d'activités qui « ouvrent le champ des possibles » ne se contentent pas de permettre que des choses soient dites et interprétées et que des actions soient effectuées. Ils permettent au collectif et à chaque individu de s'inscrire dans un rapport différent à soi et au réel dont la parole n'est ni le seul reflet, ni le symptôme, ni le véhicule, mais un peu de tout cela à la fois. La parole est en ce sens en prise directe avec l'action. C'est une parole qui a pour vocation une transformation collective de la réalité sociale que doivent mettre en scène des contextes spécifiques.

L'EE exprime à sa manière le projet global de l'Education Nouvelle, selon lequel le travail éducatif repose avant tout sur l'aménagement de ce « milieu qui éduque », au sens de Freinet. La particularité du projet est qu'il ne se contente pas de faire de l'éducateur démiurge le bricoleur d'un milieu qui, selon des règles de l'art précises, permettrait aux élèves d'apprendre et de grandir. Le projet rend chacun responsable à son niveau de la fabrication de contextes spécifiques, intimement reliés à l'action, et permettant eux-mêmes à leur tour aux acteurs d'agir sur leur environnement social. Tenants et usagers de l'Institution sont producteurs des cadres de parole au sein desquels ils deviennent producteurs de leur cadre de vie.

- 
- AUSTIN, J. L. (1962/1970). Quand dire, c'est faire. Paris : Seuil. (rééd. Points Seuil 1991). Titre original : *How to do things with words*.
- BERNSTEIN, B. (1964). « Elaborated and restricted codes : their social origins and some consequences », in GUMPERZ, D. & HYMES, D. H. (1972). Directions in sociolinguistics. The ethnomethodology of Communication. New-York : Holt, Rinehart et Winston. (rééd. 1989 New-York : Blackwell).
- BLUMER, H. (1969). Symbolic interactionism, perspective and method. Berkeley : University of California Press. (rééd. 1998).
- DUCROT, O. (1984). Le dire et le dit. Paris : Ed. de Minuit.
- GARFINKEL, H. (1967). Studies in ethnomethodology. London : Prentice Hall. (rééd. Polity Press 1999).
- GOFFMAN, E. (1974/1991). Les cadres de l'expérience. Paris : Ed. de Minuit. Titre original : *Frame Analysis. An essay on the organization of experience*.
- HABERMAS (1991/1992). De l'éthique de la discussion. Paris: Editions du Cerf. (rééd. Champs Flammarion 1999). Titre original : *Erläuterungen zur diskursethik*.
- HALL, E. T. (1959/1984). Le langage silencieux. Paris : Seuil. (rééd. Points Seuil 1984). Titre original : *The silent language*.
- HALL, E. T. (1976/1979). Au-delà de la culture. Paris : Seuil. (rééd. Points Seuil 1987). Titre original : *Beyond culture*.
- LANTZ, P. (1998). L'investissement symbolique. Paris: PUF.
- OURY, F. et VASQUEZ, A. (1967). Vers une Pédagogie Institutionnelle. Paris : Maspero. (rééd. Matrice 1997).
- PESCE, S. (2005). Une société de l'inscription symbolique. Mémoire de DEA. Université Paris X Nanterre.
- RICOEUR, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris : Seuil. (rééd. Points Seuil 1996).
- SCHEFLEN, A. E. (1981). « Systèmes de la communication humaine », in La nouvelle communication. Paris : Seuil. pp. 145-157
- SEARLE, J. R. (1995/1998). La construction de la réalité sociale. Paris : Gallimard. (Titre original : *The construction of social reality*).
- VULBEAU, A. et PAIN, J. (2003). L'invention de l'autorité. L'expérimentation sociale en institution. Vigneux : Matrice.
- WINKIN, Y. (1996). Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain. Paris : De Boeck et Larcier/seuil. (rééd. Points Seuil 2001).
- WITTGENSTEIN, L. (1945/1961). Investigations philosophiques. Paris : Gallimard, coll. Tel. Titre Original : *Philosophische Untersuchungen*.